

Enríquez, Silvia Cecilia

La realidad y la enseñanza de la interacción en Inglés

II Coloquio Argentino de la IADA

11 al 13 de mayo de 2005

Enríquez, S. (2005). La realidad y la enseñanza de la interacción en Inglés. II Coloquio Argentino de la IADA, 11 al 13 de mayo de 2005, La Plata, Argentina. El diálogo: Estudios e investigaciones. EN: Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13062/ev.13062.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

LA REALIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LA INTERACCIÓN EN INGLÉS

Silvia Cecilia Enríquez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
silviayenrique@tutopia.com

Resumen

Si bien la intención de los libros de enseñanza del inglés es manifiestamente comunicativa, la experiencia de clase indica que en ocasiones los estudiantes de este idioma consideran que lo que se aprende en el aula no es lo que se necesita para comunicarse satisfactoriamente en un diálogo real, o con un hablante nativo. Este trabajo pretende encontrar las razones de esta contradicción, buscando sus posibles causas tanto en la experiencia personal de clase como en el análisis de los diálogos y las secciones de vocabulario y gramática un total de 12 libros de texto que cubren desde el nivel inicial hasta el avanzado. De su observación se concluye que, si bien los diálogos incluidos suelen ser una adecuada representación de la interacción verbal, normalmente no los acompaña una descripción de las características de la oralidad, y las secciones de gramática y vocabulario raramente tienen en cuenta nociones que serían básicas para comprender si esos contenidos son propios de la lengua oral, tales como la importancia del contexto, o el concepto de registro. Además, el hecho de que algunos alumnos carezcan de estos conocimientos, en ciertos casos aun en el nivel avanzado, permite inferir que también los docentes pueden pasar por alto su importancia. La observación del desempeño de los alumnos en clase nos lleva a concluir que la enseñanza de estas nociones es esencial, ya que su desconocimiento puede limitar o retrasar las posibilidades de comunicación, y hasta convertir la práctica en el uso de la lengua en un ejercicio en cierta medida abstracto de combinación de elementos cuyo valor y función en una situación comunicativa real no se comprenden bien.

El presente trabajo intenta explicar las razones por las cuales, con cierta frecuencia, se oye decir a adultos que han estudiado varios años de inglés que “no saben nada”, que no hablan inglés, o que lo que hace falta saber para usar el idioma en una situación real no es lo que se enseña en un curso. La experiencia de clase nos lleva a creer (y ésta es nuestra hipótesis) que lo que estos alumnos en realidad quieren decir es que los conocimientos que han adquirido no los ayudan a comunicarse efectivamente, o más precisamente que no saben cómo emplear esos conocimientos en una situación comunicativa real.

Si hubieran estudiado lingüística, seguramente lo que nos dirían es que a su aprendizaje le ha faltado la dimensión sociopragmática, es decir la que describe comportamientos lingüísticos concretos en situaciones reales, para centrarse casi exclusivamente en el léxico y la gramática. Planteado en otros términos, debemos analizar seriamente en qué medida, cuando se enseña una lengua extranjera, se tiene en cuenta la realidad. Es decir, si se busca que el alumno comprenda que la lengua objeto de estudio es tan real, y sirve para situaciones tan concretas, como la suya propia, de manera que pueda comunicarse efectivamente porque es capaz de evaluar en qué contextos, en qué situaciones puede utilizar lo que aprende, y también puede prever y apreciar el efecto que producirá en sus oyentes.

Para llegar a alguna conclusión sobre este tema que pueda ayudar a mejorar la práctica de la enseñanza, partimos del presupuesto de que deberemos tratar de encontrar la causa de este sentimiento de los alumnos analizando todos los factores que pueden tener influencia en esta situación: en primer lugar, los contenidos enseñados, pero también el comportamiento del docente, y el del alumno.

Con este fin se analizaron, en primer término, algunos libros de texto utilizados actualmente. La enseñanza del inglés se encuentra organizada en niveles cuyos contenidos están claramente definidos, y los libros de texto habitualmente responden a esta organización. Nuestro objetivo fue cubrir todos esos niveles, de manera tal que tuviéramos una visión completa de lo que habrá aprendido un alumno que llegue al final del proceso. Con estas pautas se seleccionaron los siguientes libros de texto: la serie *Language to Go*, que cubre con cuatro tomos desde el nivel inicial al intermedio alto, y, paralelamente, *Wavelength*, que cubre los niveles inicial y pre intermedio y *Cutting Edge*, que cubre los niveles intermedio e intermedio alto. Para las últimas etapas existen libros que preparan para los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge y otros que cubren cada nivel sin ofrecer esta preparación. Hemos optado por los del primer tipo, por ser de uso más frecuente. Seleccionamos, pues, para nuestro corpus, *First Certificate Expert*, *First Certificate Direct*, *Fast Track to CAE* y *Objective CAE* (CAE: “Certificate in Advanced English”. Por razones de practicidad nos referiremos a ellos como “libros de nivel avanzado”).

En segundo lugar, se analizó la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua en la medida en que ésta influye en sus objetivos, según ha sido observada a lo largo de 24 años de labor docente en cursos de adultos de diferentes niveles, especialmente los más avanzados, tanto en institutos de enseñanza del inglés como en la universidad.

El tercer elemento considerado es el enfoque de la enseñanza que adoptan los docentes. También en este caso se ha optado por una aproximación empírica, pero no se ha procedido por observación directa sino por inferencia, a partir de la huella que necesariamente deja su labor en los conocimientos y hábitos de aprendizaje adquiridos por sus alumnos.

En todos los casos, nuestro análisis intentó determinar en qué medida los libros y la metodología adoptada por los docentes enseñan a dialogar en la vida real de un modo eficaz y fácilmente comprensible para otros hablantes nativos o no nativos de inglés, teniendo en cuenta no sólo los niveles gramatical y fonológico, sino la dimensión socio-pragmática de la lengua. En concreto, buscamos en nuestro corpus contenidos o explicaciones que incorporen nociones básicas que de hecho en ocasiones estos textos incluyen, y que consideramos serían muy fáciles de comprender por cualquier alumno aun en el nivel inicial: siguiendo a Halliday (1989:44-45), casi todas estas nociones podrían agruparse bajo su concepto de “variación funcional”, que, en sus palabras, “es lo que llamamos registro”. Según este autor, el registro se determina mediante tres variables: campo (“lo que está pasando”), tenor (“quiénes intervienen”, en el sentido de cuál es su status y rol), y modo (“qué papel está jugando la lengua”)¹. Tanto la lengua oral como la escrita tienen una variedad de registros, y se influyen mutuamente.

Por último, buscamos averiguar si nuestro corpus contenía algunas nociones elementales provenientes de conceptos pragmáticos, en especial el de cortesía según lo describen Brown y Levinson (1978). Sostenemos que este bagaje mínimo de nociones permite

¹ La traducción es nuestra.

que el alumno pueda determinar con mucha mayor seguridad de qué modo conducirse en una situación comunicativa real.

A este respecto, Grasso (2003:7) observa que “aunque recientemente ha habido una mayor tendencia a considerar el significado sociopragmático en la enseñanza de la lengua, todavía no hay acuerdo acerca de si es conveniente enseñar estos aspectos explícitamente o incluso si pueden enseñarse”². Sin embargo, creemos con ella que es posible y conveniente incluir en los contenidos y la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras estas nociones elementales, que generarán en los alumnos la conciencia de la existencia de objetivos de aprendizaje que van más allá de los contenidos gramaticales y léxicos. A continuación presentamos los resultados del análisis de estos tres elementos.

LOS LIBROS DE TEXTO

La bibliografía para los cursos de inglés consta en general de tres partes: un libro del estudiante, que se complementa con un libro de actividades que son práctica suplementaria de lo aprendido en el curso, y un libro del profesor, que contiene básicamente una guía didáctica. Todos los libros del corpus contienen estos elementos a excepción de la serie *Language to Go*, que incorpora los ejercicios de práctica al libro del alumno.

En todos los casos, se han analizado todas las secciones de los libros en las que se encontró que de algún modo se enseña explícitamente a dialogar. Se han incluido en el análisis:

- Las introducciones de los libros del profesor, a fin de comprobar en qué medida dan importancia a los conceptos que rastreamos en los textos.
- Las instrucciones para la enseñanza de cada unidad incluidas en el libro del profesor.
- Los diálogos incluidos en cualquier sección que presente ejercitación con la que se enseñe de algún modo explícito a interactuar en situaciones de la vida real, y que incluyan práctica. En general se los encuentra en secciones independientes, o bien incorporados a ejercicios de práctica de lengua oral y/o de comprensión auditiva. En casi todos los casos se los halló exclusivamente en el libro del estudiante, con la excepción de *First Certificate Direct*, cuyo libro de actividades también se incluyó porque en él se encuentra parte de la enseñanza y práctica de la interacción verbal de ese curso.
- Las secciones de práctica de interacción verbal que no incluyen diálogos pero sí contienen selecciones de frases útiles para la ejercitación planteada.
- Las secciones de gramática, incluyendo los resúmenes de gramática que suelen aparecer al final de los libros del estudiante, y las de vocabulario, a fin de indagar si su enseñanza contempla el aspecto sociopragmático, ya que creemos que así debería ser. En efecto, muchos ítems de vocabulario al igual que muchas estructuras sintácticas tienden a aparecer con diferente frecuencia en lengua oral o escrita, o en contextos formales o informales (cfr. Halliday, 1989).

No se han incluido en el análisis, en cambio:

² La traducción es nuestra.

- Las secciones de práctica de interacción verbal en las que sólo se pide que los estudiantes interactúen, pero no se enseña ningún aspecto de la interacción verbal ni se ofrecen indicaciones concretas sobre el modo en que esa conversación tendría lugar en la vida real. En general se trata de ejercicios de práctica libre de conversación con un tema prefijado, o de aplicación de ítems gramaticales o de vocabulario estudiados en la misma unidad. Pueden contener información relevante para algún contenido que no es la enseñanza de la interacción verbal. Estas secciones aparecen por lo menos una vez en todas las unidades de todos los libros del corpus.
- Los ejercicios de comprensión auditiva que incluyen diálogos pero cuya ejercitación esté referida al contenido, la pronunciación o la práctica de ítems de gramática o vocabulario. La única información que se ha incluido sobre ellos es su número, para contrastarlo con la cantidad de diálogos que enseñan a interactuar.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS

El análisis de estos textos ha arrojado una serie de elementos que son comunes a todos o a la mayoría de ellos.

Comencemos por los prólogos de los libros del profesor. Éstos siempre atribuyen gran importancia a la enseñanza de la lengua oral, y afirman haber cuidado de su desarrollo. Todos dedican algunos párrafos a instruir a los profesores sobre cómo aprovechar todas las ocasiones posibles para que los alumnos interactúen, y casi siempre ponen énfasis en la importancia del contexto. No se encontraron referencias al registro o a la diferenciación de lengua oral y escrita, ni a otros conceptos del nivel sociopragmático.

El libro del profesor contiene además notas sobre cada unidad del libro del alumno, en las que también rastreamos referencias a estos elementos. Encontramos en todos los casos menciones aisladas de cuestiones de registro, cortesía o adecuación al contexto, pero su número es tan exiguo (nunca más de diez referencias en todo el libro, y en varios casos menos de cinco, y hasta ninguna) que no ameritan un análisis detallado. Sólo diremos que la mayoría de estos comentarios se refieren al registro, y aproximadamente la mitad de ellos aparecen en las secciones de gramática y vocabulario, mientras que los restantes tratan de los diálogos objeto de nuestro análisis.

Pasemos ahora a los libros del estudiante. Observando sus contenidos en conjunto, se hace evidente que hay en todos ellos una tendencia a poner énfasis en la lengua coloquial en los primeros años, para pasar gradualmente a poner el acento en un registro más formal y en la escritura en cursos posteriores, especialmente en el nivel avanzado. Las razones por las cuales los autores adoptan esta organización no están expuestas en ningún texto, y tampoco en las introducciones de los libros del profesor. Como veremos, esta falta de explicitación se repite en otras ocasiones.

En todos los textos analizados los diálogos aparecen habitualmente en dos secciones: la de ejercicios de comprensión oral y la de gramática. En algunos casos aislados, principalmente en *Cutting Edge*, se los puede encontrar también en la sección de vocabulario. Habitualmente están presentados en un contexto claro, si bien en ocasiones descrito de un modo muy sucinto, y reproducen situaciones que en muchos casos son muy frecuentes en la vida diaria, aunque con algunas excepciones de las cuales hablaremos más adelante. En ellos se muestran habitualmente modelos de interacción verbal que intentan ser realistas, aunque un somero análisis parecería indicar que no reproducen de un modo totalmente adecuado las características de la interacción verbal. Todo esto se puede afirmar tanto de los diálogos que incluimos en nuestro análisis como de aquéllos

excluidos porque no presentaban ningún rasgo relevante para nuestros fines. La tabla siguiente nos muestra la cantidad total de diálogos, ya desglosada en los dos grupos:

CANTIDAD TOTAL DE DIÁLOGOS			
Título	Total	No incluidos	Incluidos
<i>Wavelength Elementary</i>	53	44	9
<i>Language toGo Elementary</i>	28	21	7
<i>Wavelength Pre-Intermediate</i>	46	38	8
<i>Language toGo Pre-Intermediate</i>	21	17	4
<i>Cutting Edge Intermediate</i>	32	24	8
<i>Language toGo Intermediate</i>	21	17	4
<i>Cutting Edge Upper-Intermediate</i>	29	20	9
<i>Language toGoUpper- Intermediate</i>	21	17	4
<i>First Certificate Direct</i>	28	15	13*
<i>First Certificate Expert</i>	24	12	12*
<i>Fast Track to CAE</i>	6	6	-
<i>Objective CAE</i>	9	9	-

* Práctica para el examen de First Certificate

No se puede negar que en muchos de los textos analizados hay una cantidad considerable de diálogos, y sin embargo, tal como se puede ver, la mayoría de ellos son del tipo que no es relevante para nuestro análisis, es decir, los que no son empleados para enseñar a interactuar sino principalmente para mejorar la comprensión auditiva, o para presentar y practicar ítems de gramática o vocabulario. En ocasiones, estas actividades de hecho incluyen ejercitación que contribuye a mejorar la capacidad de comunicarse oralmente, pero no se hace ninguna mención de esta finalidad ni en el libro del profesor ni en el del alumno. Por lo tanto, debemos concluir que en estos casos probablemente se espera que el alumno aprenda cómo se dialoga en inglés por simple inferencia. Y esto, desde luego, no sucede con demasiada frecuencia.

Los diálogos empleados explícitamente para enseñar rasgos de la interacción verbal, por su parte, suelen presentarse en secciones separadas. En *Cutting Edge*, por ejemplo, las secciones “Task Links” y “Real Life” ofrecen algunas oportunidades de aprender a dialogar en situaciones reales. La serie *Language to Go* en cambio presenta unidades completas con este fin, a razón de unas cuatro sobre un total de cuarenta unidades en cada libro.

Todos los libros presentan en estos casos ejercitación que incluye el empleo por parte del alumno de las frases aprendidas, lo cual es desde luego acertado, y sin embargo esta

ejercitación no resulta totalmente adecuada ni suficiente. Principalmente, porque su escaso número evidentemente limita la variedad de situaciones y funciones que se pueden presentar, sobre todo si tenemos en cuenta que algunas situaciones típicas (por ejemplo “presentaciones”, “conversaciones telefónicas”, “ir de compras”) tienden a repetirse en los distintos niveles y aun en distintos libros de la misma serie. Esta falta de variedad se produce en algunos libros como consecuencia de sus objetivos particulares. Por ejemplo, en la serie *Cutting Edge*, cuyas unidades se centran en la realización de una tarea, la lengua oral enseñada se reduce en la mayor parte de las unidades a lo necesario para efectuar la tarea encomendada, y ésta en bastantes ocasiones se aleja considerablemente de los usos de la lengua más frecuentes en la vida diaria. Una unidad pide, por ejemplo, que se discutan los resultados de un juego de ingenio anteriormente resuelto en clase.

Algo semejante sucede en los cursos de nivel más alto, es decir los de First Certificate y los avanzados, que dan a la lengua oral una importancia mucho mayor que los cursos anteriores, y por ello encontramos secciones de aprendizaje y práctica de la interacción verbal en todas las unidades. A pesar de esto, como su objetivo es preparar a los alumnos para un examen internacional estandarizado, la ejercitación se centra en las competencias que deben adquirirse para aprobarlo, es decir para interactuar en una situación que no es habitual en la vida real y en la que no es fácil que haya comunicación espontánea debido a la presión del momento. En consecuencia, la selección de temas es restringida: se enseñan sólo expresiones que pueden ser útiles en ciertas circunstancias concretas (por ejemplo, y típicamente, a la hora de dar opiniones), porque son las que necesitarán en el examen, pero no se incluyen muchas otras características de la conversación diaria.

En cuanto a la sección de comprensión oral, en la que en los primeros años prevalecen los diálogos en situaciones de la vida diaria, a partir de este nivel se observa una mayor cantidad de monólogos y de situaciones más formales, tales como entrevistas, un tipo de diálogo que los alumnos difícilmente tengan oportunidad de utilizar en la práctica. Esto se debe a que los ejercicios se ajustan a las pautas del formato del examen para el que son preparación.

En los libros de nivel avanzado se observa que desaparecen los diálogos que tienen la función de enseñar, y se presentan sólo unos pocos en los ejercicios de comprensión oral, que siguen las pautas del examen correspondiente al nivel. Se abandona el aprendizaje de la interacción oral, sin dar ninguna explicación de los motivos. Probablemente porque se considera que ya ha sido aprendida en etapas anteriores. De ahí el pequeño número de diálogos que aparecen en nuestra tabla.

Hasta ahora no hemos mencionado las secciones que enseñan a interactuar sin contener diálogos. En *Cutting Edge* y en los libros de First Certificate y del nivel avanzado aparecen los habituales ejercicios que proponen un tema para que los alumnos interactúen, pero con una variante: en ellos se incluye sistemáticamente un recuadro que contiene una serie de frases o ítems de gramática y vocabulario útiles para la situación, recordando lo adquirido anteriormente y agregando algunos elementos nuevos. Esto es sin duda útil, pero en todos los casos se aplica lo dicho anteriormente: todos estos libros presentan restricciones de tema, con lo cual lo enseñado en esta sección suele reducirse a poco más que expresiones útiles en conversaciones sostenidas en clase o en un examen.

Volviendo a la totalidad de los libros del estudiante analizados, se observa que casi nunca se incluyen en ellos indicaciones claras con respecto al registro o a la cortesía, aun cuando un mismo ejercicio suele contener estructuras, vocabulario y frases que presentan variaciones en este sentido. En este caso también aparentemente se confía en que

el alumno infiera cuál es su uso, y no se le explica claramente en cuáles situaciones, además de la presentada en el libro, pueden usarse los conocimientos adquiridos.

De hecho, la noción de registro en general aparece con cierta frecuencia recién en los cursos de nivel avanzado, de manera que se da la paradoja de que los alumnos pueden enterarse del grado de formalidad y el uso de un ítem cualquiera recién varios años después de haberlo aprendido. (Sin embargo, en el nivel intermedio o intermedio alto ya suele usarse este concepto esporádicamente, a veces sin explicaciones previas, en la enseñanza de la escritura de cartas formales.)

Agrava la situación el hecho de que muchas indicaciones de registro se hallan fuera de las unidades del libro de texto: *Language to Go*, por ejemplo, tiene un libro de frases, que incluye un interesante repertorio de giros coloquiales, unido a la contratapa del libro, y si bien la introducción del libro del profesor lo menciona, no se pide su uso en ninguna actividad concreta, de manera que puede pasar inadvertido para los alumnos si el profesor no les enseña a utilizarlo y no crea ocasiones para trabajar con él en clase. Algo similar sucede en *Wavelength*, que carece de indicaciones de registro o cortesía en el libro del alumno, y presenta las pocas que se incluyen en el libro del profesor en una sección llamada “material extra opcional”. Claramente, no es a estas nociones a las que se les da la mayor importancia.

Pasemos a la sección de gramática, en la cual el panorama es todavía menos alentador en lo que a nuestro tema se refiere. En general la ejercitación se presenta en contextos en los que su uso es natural, pero como no se hace mención de ello, también concluimos que, en el mejor de los casos, se espera que el alumno infiera que es adecuado utilizarla en los contextos presentados. Como en el caso de los diálogos, en los temas de gramática el libro del profesor en general presenta escasísimas referencias al uso, el registro o la cortesía, y las pocas que se encuentran en el libro del alumno suelen estar en la sección de gramática que se halla al final de casi todos los libros. Es decir, tal como en el caso de los diálogos, se las encuentra fuera del texto de cada unidad, lo cual puede significar que no se les preste la debida atención.

Una última observación: cuando se menciona en una explicación gramatical que algún elemento se usa para “hablar” de un determinado tema, hemos notado que en algunas oportunidades este término no se refiere a lengua oral exclusivamente, sino que incluye la escritura sin mayores aclaraciones. Puede parecer un detalle menor, pero también existe la posibilidad de que esta ambigüedad cree confusiones.

En cuanto al vocabulario, el criterio adoptado es, habitualmente, el de presentar un conjunto de palabras o frases unidas por algún rasgo semántico o porque poseen una función común, omitiendo habitualmente toda referencia al grado de informalidad o formalidad de cada elemento, o a su uso en lengua oral o escrita. Especialmente en los libros de los niveles más altos, la mezcla de registros es constante.

LOS ALUMNOS

En mi experiencia, los alumnos argentinos en general llegan a la clase de una lengua extranjera con una serie de preconceptos adquiridos probablemente en el aprendizaje de la lengua materna en la escuela, que tienen una fuerte impronta prescriptiva y estructuralista: piensan en términos de gramática y reglas que les indiquen qué es lo correcto y lo incorrecto. Suelen hacer preguntas que dejan en evidencia que no comprenden y por lo tanto no valoran otros tipos de información con respecto a la lengua. En función de

esto hacen su propia selección de objetivos, que en ocasiones no coinciden con los del curso ni con lo que resulta aceptable en el aprendizaje de una lengua.

Si falta una comprensión adecuada de la función de los conocimientos de la lengua que van adquiriendo, en los primeros años pueden concebir su aprendizaje (así lo afirman algunos de ellos) como un juego de combinación de elementos abstractos, tal como si se tratara de una partida de ajedrez o de cálculos matemáticos, y se descubre que cuando cometen errores o tienen dificultades de comprensión con frecuencia se debe a que al hacer un ejercicio dejan de lado el contexto, y a veces hasta el significado de las palabras.

Además es común que alumnos que han estudiado inglés durante varios años no hayan comprendido todavía que están aprendiendo una lengua que puede ser, por así decirlo, tan “doméstica” y trivial como su lengua materna. Probablemente haya en ellos un eco de la convicción, compartida por la lingüística de otros tiempos, de que la lengua oral es desorganizada y no merece un estudio serio. En ese caso, verán los usos más coloquiales de su lengua materna como una especie de licencia, un uso incorrecto. Y en consecuencia cuando se les explica, por ejemplo, que la expresión “a guy” es un modo más informal y alternativo de decir “a man”(un hombre) pueden no comprender que esa expresión significa lo mismo que “un tipo” o “un flaco” en nuestro país, o que “a cop” no es otro modo de decir “un policía” sino que es equivalente a “un cana”, o que en inglés también hay un modo de decir que alguien “quiere la chancha y los veinte”. Esta explicación, que parece tan sencilla y evidente, suele provocar sorpresa y hasta risa.

Esta visión se puede mantener en el tiempo, y no es extraño si se comprende que, tal como vimos más arriba, un alumno medio pasa varios años pensando que el inglés no tiene variaciones, ya que se le han dado muy pocos indicios para comprender, por ejemplo, que, tal como en español, en inglés la lengua oral no es igual a la escrita, o que hay razones relacionadas con la cortesía o el registro que hacen que los términos de significado parecido o igual que ha aprendido no puedan ser usados indistintamente en cualquier circunstancia.

Los adultos, además, suelen usar la traducción como herramienta para sentirse más seguros de haber comprendido, muchas veces a pesar de las indicaciones en contra de los profesores. Y, a la hora de traducir del inglés, es muy común que recurran a dos estrategias: producen una versión literal, palabra por palabra, y a menudo echan mano de algo que les es muy familiar: el doblaje de películas, que normalmente está hecho en una variante del español de algún país que no es el nuestro, o en un acento neutro que no corresponde a ninguna variante regional, sino a una combinación de todas. Esto los puede llevar a identificar el inglés con un español que no es el suyo. Las dos estrategias dan resultados parecidos: cuando intentan traducir, por ejemplo, “I have lived in this house for ten years”, suelen escucharse frases como “yo he vivido en esta casa por diez años”, en un español que me atrevería a asegurar que nunca se oye en Argentina, en lugar de decir algo verdaderamente equivalente a la frase en inglés y más natural para nosotros, como, tal vez, “(yo) vivo en esta casa desde hace diez años”, o “hace diez años que vivo en esta casa”.

Esto implica, en primer lugar, que se habitúan a referirse a la realidad no por medio del inglés sino a través del español. Y ese hábito refuerza la idea de que el inglés es una lengua en cierto modo irreal, diferente de la nuestra, que no se usa para decir todo lo que podemos decir en español. Y cuando no existe supervisión del profesor en este sentido, con frecuencia pueden llegar a inferir que, como ellos no usan frases del tipo “yo

he vivido en esta casa por diez años”, la oración original en inglés tampoco tiene para ellos aplicación práctica, o bien tiene un uso que no comprenden.

LOS PROFESORES

Un cierto número de profesores de inglés en actividad en Argentina pueden desconocer la importancia de los rasgos sociopragmáticos de la lengua por la sencilla razón de que se graduaron antes de que se produjera el desarrollo de la lingüística que generó, entre tantos otros conocimientos, estas nociones. Y, desgraciadamente, no podemos dar por descontado que todos ellos puedan perfeccionar y actualizar su formación. Además debemos recordar que, dadas las leyes de educación vigentes en nuestro país, es posible que enseñen inglés personas que carecen de título habilitante y, muy probablemente, también de conocimientos de lingüística. Esto provocará seguramente que sus clases carezcan del enfoque y algunos de los contenidos que la metodología actual de la enseñanza de la lengua considera importantes, y en consecuencia sus alumnos experimentarán dificultades en su aprendizaje en cursos subsiguientes.

Cuando, en cambio, un docente ha enseñado a sus alumnos a ir más allá de la gramática y el vocabulario, cuando les ha enseñado estrategias y hábitos para aprender una lengua de modo que sea útil en la vida real, los docentes de años posteriores podrán comprobarlo porque recibirán alumnos que aplican esas estrategias en su aprendizaje, y en consecuencia saben seleccionar adecuadamente sus objetivos, lo cual les facilita la transferencia de los conocimientos a la práctica.

CONCLUSIONES

De las cifras que hemos expuesto se desprende que un alumno adulto que emplee un mínimo de ocho años en estudiar inglés y que llegue al nivel avanzado habrá hecho ejercitación específicamente dirigida a aprender estrategias de interacción verbal en un promedio de cinco clases por año, y, durante los últimos tres o cuatro años, podrá haber recibido una ayuda suplementaria en la forma de listas de expresiones para hablar de algunos temas. También sabemos que se enseña a interactuar en un número reducido de situaciones, que algunas de éstas se repiten, y que los alumnos habrán recibido información insuficiente sobre el modo de aplicar esos conocimientos en una variedad de situaciones prácticas.

Además, estos conceptos aparecen tan tarde en el proceso de enseñanza que la dificultad se duplica: los alumnos no sólo deben adquirir nuevos conocimientos que modifican el carácter de lo que ya creían conocer, sino que deben reformular una gran cantidad de concepciones erróneas que se habían formado sobre la lengua objeto de estudio, y que vienen acompañadas de una serie de hábitos también erróneos que adquirieron porque ni sus profesores ni sus libros les enseñaron a hacerlo del modo correcto.

En consecuencia, lo que afirman los alumnos es cierto en un sentido: tienen muchos conocimientos, principalmente de orden gramatical y léxico, que son necesarios para interactuar, pero en la mayoría de los casos desconocen cuándo éstos son pertinentes y cuándo no. Este desconocimiento acarrea diversas consecuencias, tales como el desaliento de los alumnos y la necesidad de un mayor esfuerzo por parte de los docentes. En términos didácticos, la consecuencia más seria tal vez sea la siguiente: si hemos dicho que parte del problema es que se da muy poca información sobre las características que diferencian la lengua oral de la escrita, debemos deducir que el aprendizaje de la

lengua escrita presenta deficiencias similares a las que hemos anotado en este trabajo. Es decir, este desconocimiento afecta por lo menos la totalidad de sus posibilidades de producción en inglés.

Algunos apuntes sobre el modo de incorporar estos conocimientos a la enseñanza de la lengua

Ya hemos anotado que los libros del profesor suelen delegar en el docente la tarea de completar la información necesaria para el alumno. Sin embargo, si bien es cierto que los docentes modifican o amplían los contenidos de los libros de texto para adaptarlos a las necesidades de su curso, no es razonable en este caso esperar que suplan todas las carencias que presentan los textos, ya que no es suficiente que se hagan cargo de explicar en cada caso qué grado de formalidad tiene lo enseñado, o si es propio de la lengua oral o escrita. Estos contenidos deben estudiarse, observarse y practicarse en actividades integradas al resto del aprendizaje, y actualmente esto no es posible porque muchos libros presentan poca ejercitación que sirva para este fin, con lo cual el docente debería producir una cantidad de trabajo extra que probablemente resultaría excesiva para cualquier curso. Es decir, es necesario que cambien los libros de texto para que sea factible un cambio productivo en la labor docente.

Desde luego, esto se debe complementar con una adecuada formación metodológica en los docentes, que los lleve a comprender y enseñar estas nociones.

En todo caso, debemos plantearnos que cuanto antes se rectifiquen los presupuestos erróneos sobre el aprendizaje de la lengua que los alumnos traen a una clase de inglés, mejor será para ellos y sus docentes. Y si este aprendizaje demanda algún tiempo extra al principio, recordemos que lo ahorraremos más adelante, porque de este modo la enseñanza de las nociones de registro y las diferencias entre lengua oral y escrita llevarán mucho menos tiempo en los cursos mas avanzados.

En síntesis, es necesario cambiar el enfoque de la enseñanza. Se debe encontrar, pues, el modo de incorporar estos elementos a la tarea docente y fundamentalmente a los libros de texto sin que resulten en una sobrecarga para el alumno. En algunos casos es muy sencillo: *Language to Go Elementary* incluye en el libro del profesor una breve nota para la enseñanza de la conjugación de *verb to be* que explica que las contracciones son de uso corriente en la lengua oral, y que la forma sin contraer es la más frecuente en la lengua escrita. Apuntes de este tipo requieren un mínimo de tiempo y son de fácil comprensión aun en el nivel elemental. Además, el hecho de que estos conocimientos se incluyan ya en las primeras clases no sólo no causa dificultades, sino que, planificados en conjunto y repetidos con la debida frecuencia, van creando una imagen más real del uso de los contenidos aprendidos, y ayudan a sentar las bases para que los alumnos comprendan desde el principio a qué prestar atención en su aprendizaje.

Nunan (2001) propone este cambio de enfoque a través del uso de la noción de esquemas:

Nuestros alumnos, por supuesto, tienen esquemas muy ricos, y muchos de ellos corresponderán a esquemas relacionados en la lengua y la cultura de arriba. Nuestra tarea es mostrarles cómo expresar en la lengua de arriba cosas que ya saben en su lengua materna. En otros casos, sin embargo, los esquemas de la lengua de arriba serán

diferentes de los de su primera lengua. En este caso, tenemos que ayudar a los alumnos a construir nuevos esquemas.³

No se puede esperar que un alumno infiera que la lengua que se le muestra en una situación concreta es la adecuada para esa situación, porque esto no siempre sucederá. Además, aun quien lo llegue a inferir desconocerá si esos mismos elementos de la lengua pueden ser aplicados a otras situaciones que difieran en grado de formalidad, o cortesía, o cuáles elementos propios de la interacción oral también son adecuados en la lengua escrita. En consecuencia, no sólo se debe dar esa información a los alumnos, sino que, según Nunan, se debe enseñar expresamente que esta información es un objetivo de su aprendizaje. Si esto no sucede, debido a que su interés se centra en la gramática y el vocabulario, la oirán sólo como un detalle anecdótico.

Hablar es para nuestros alumnos adultos una tarea a veces ardua, y generadora de inseguridad. Al enseñarla, los docentes no debemos perder de vista que sólo sabe una lengua verdaderamente quien puede comunicarse con ella. Seguramente una cuota mayor de realidad en esa enseñanza disminuirá el esfuerzo de los alumnos, y hará que se sientan más recompensados.

BIBLIOGRAFÍA

Textos de enseñanza de inglés analizados

- BELL, J. & R. GOWER (2003) *First Certificate Expert Coursebook*. Harlow, Longman.
- BURKE, K. & J. BROOKS (1999) *Wavelength Elementary Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- BURKE, K. & J. BROOKS (2000) *Wavelength Pre-Intermediate Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- CLARE, A. & J.J. WILSON (2002) *Language to Go Upper-Intermediate Student's Book*. Harlow, Longman.
- CRACE, A., R. WILEMAN *et al.* (2002) *Language to Go Pre-Intermediate Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- CUNNINGHAM, S. & P. MOOR. (1998) *Cutting Edge Upper Intermediate Students' Book*. Harlow, Longman.
- CUNNINGHAM, S. & P. MOOR (1998) *Cutting Edge Intermediate Students' Book*. Harlow, Longman.
- CUNNINGHAM, S. & P. MOOR (1998) *Cutting Edge Intermediate Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- CUNNINGHAM, G & S. MOHAMED (2002) *Language to Go Pre-Intermediate Student's Book*. Harlow, Longman.
- HYDE, D. *et al.* (2003) *First Certificate Expert Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- LE MAISTRE, S. *et al.* (2002) *Language to Go Elementary Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- LE MAISTRE, & C. LEWIS (2002) *Language to Go Elementary Student's Book*. Harlow, Longman.
- NEWBOLD, D *et al.* (2002) *Language to Go Upper-Intermediate Teacher's Book*. Harlow, Longman.
- O'DELL, F. & A. BROADHEAD (2002) *Objective CAE Student's Book*. Cambridge University.
- O'DELL, F. & A. BROADHEAD (2002) *Objective CAE Teacher's Book*. Cambridge University.
- SPRATT, M & B. OBEE (2001) *First Certificate Direct Student's Book*. Cambridge University.
- SPRATT, M & B. OBEE (2001) *First Certificate Direct Teacher's Book*. Cambridge University.
- SPRATT, M & B. OBEE (2001) *First Certificate Direct Workbook with Answers*. Cambridge University.

³ La traducción es nuestra. Hemos utilizado este libro en una versión en borrador provista por la editorial, que carece de números de página. La cita se encuentra en la primera página de la Introducción de *Expressions. Meaningful English Communication Teacher's Manual*, citado en la bibliografía.

STANTON, A. & S. MORRIS (1999) *Fast Track to CAE Coursebook*. Harlow, Longman.
STANTON, A. & S. MORRIS (1999) *Fast Track to CAE Teacher's Book*. Harlow, Longman

Bibliografía general

BROWN, G. and G. YULE (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge University.
COOK, G. (1989) *Discourse*. Oxford University.
GRASSO, M. (2003) "Towards the Inclusion of Sociopragmatic Aspects in the EFL Classroom: An Exploration of Listening Comprehension Activities". Tesis de maestría no publicada.
HALLIDAY, M. A. K. (1989) *Spoken and Written Language*. Oxford University.
MC CARTHY, M. & R. CARTER (1994) *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. Harlow, Longman.
NUNAN, D. "Expressions. Meaningful English Communication. Teacher's Manual". s/l Heinle & Heinle. Versión en borrador proporcionada por la editorial.